

ESTUDIOS de LINGÜÍSTICA

***UNIVERSIDAD de
ALICANTE***

ANEXO 1

TENDENCIAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Susana Pastor Cesteros y
Ventura Salazar García
(eds.)

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA,
LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA
LITERATURA**

Imprime: QUINTA IMPRESIÓN, S. L.
Hnos. Bernad, 10 bajo - 03080 Alicante

I.S.B.N.: 84-699-5301-X
Depósito Legal: A-923-2001

I.S.S.N.: 0212-7636 correspondiente a la colección
Estudios de Lingüística

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

Estos créditos pertenecen a la edición impresa de la obra.

Edición electrónica:



Susana Pastor Cesteros
Ventura Salazar García
(eds.)

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA

Rosa María Manchón Ruiz
**Un acercamiento psicolingüístico
al fenómeno de la transferencia en el
aprendizaje y uso de segundas lenguas**

Índice

Portada

Créditos

Rosa María Manchón Ruiz

Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno
de la transferencia en el aprendizaje y uso

de segundas lenguas	5
Resumen	5
Abstract	6
1. Introducción	7
2. Trayectorias de la investigación sobre la transferencia en el aprendizaje y uso de una segunda lengua.....	9
3. Etapa 1: la hipótesis del análisis contrastivo...	10
4. Etapa 2: la posición minimalista	13
5. Etapa 3: reconceptualización de la transferencia desde un prisma cognitivo.....	20
6. La transferencia como estrategia de uso de la lengua: el recurso a la lengua materna en la producción oral y escrita	36
7. Comentarios finales.....	56
Referencias bibliográficas	58
Notas	76

Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas

ROSA MARÍA MANCHÓN RUIZ
(Universidad de Murcia)

Resumen

El estudio de la transferencia ha ocupado y sigue ocupando un lugar relevante en la agenda de los investigadores sobre la adquisición de segundas lenguas (L2), lo cual viene a ser una constatación del omnipresente e importante papel que juega el conocimiento lingüístico que posee quien aprende una L2 a la hora de interiorizar y usar una nueva lengua. El presente trabajo tiene como primera meta ofrecer una panorámica de la investigación en el campo desde un prisma psicolingüístico. A tal fin, se revisarán los distintos planteamientos teóricos existentes sobre el tema analizando en cada caso tanto (i) los postulados teóricos que subyacen a las distintas propuestas, como (ii) las contribuciones de las distintas líneas de investigación a nuestro entendimiento sobre los grandes interrogantes en el tema: qué,

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

cuánto, dónde, por qué y cómo se transfiere. La segunda meta la constituirá el análisis del fenómeno de la transferencia como estrategia de uso de la lengua. A tal fin, se ofrecerán datos de la investigación empírica sobre el recurso a la lengua materna en la producción de mensajes orales y escritos en una L2.

Abstract

The study of transfer is one of the truly perennial issues in discussions of second language (L2) acquisition. This scholarly attention is a reflection of the ever-present and crucial role played by the learner's existing linguistic knowledge in his/her attempts to learn and use an L2. The present paper first offers a review of the research in the field from a psycholinguistic perspective. To this end, the main theoretical traditions in the study of transfer will be reviewed and their contribution to our understanding of the phenomenon of transfer will be assessed in terms of the answers provided to the relevant questions in the field, namely, what and how much is transferred, by whom, where, why and how. The last part of the paper will be devoted to the analysis of transfer as a language-use strategy. This will include a review of the empirical research on the use of the L1 in the production of oral and written messages in a non-native language.

1. Introducción

El estudio de la transferencia ha ocupado y sigue ocupando un lugar relevante en la agenda de los investigadores sobre la adquisición de segundas lenguas (L2). Por transferencia entendemos aquí el fenómeno que tiene lugar cuando el aprendiz de una L2 hace uso de su conocimiento lingüístico y habilidades comunicativas previas (sean las de su lengua materna o las de cualquier otra lengua que conozca) tanto a la hora de hacerse con nuevo conocimiento sobre la L2 como al producir o procesar mensajes en dicha lengua ([nota 1](#)).

Centrándonos en el aprendizaje tutorado, y a diferencia de lo que sucede con otros contenidos curriculares, el alumno de lengua extranjera cuenta con, primero, una experiencia previa de interiorización de al menos un sistema lingüístico –su lengua materna (L1)– y, segundo, con experiencia en el uso de dicha lengua materna en una amplia gama de variedades comunicativas. El aprendiz, por tanto, lleva un bagaje de conocimientos y habilidades a la nueva situación de aprendizaje. También en un contexto de aprendizaje natural quien se enfrenta a la adquisición de un nuevo sistema lingüístico no es *tabula rasa* desde una perspectiva lingüística, por lo que tiene igualmente la posibilidad de transferir su acervo lingüístico previo.

Los estudiosos del aprendizaje de lenguas han sido conscientes de los hechos mencionados y, en un intento por formular una teoría explicativa de este tipo de interiorización lingüística, no han podido dejar de lado el estudio de la transferencia. Es ésta una línea de investigación que ha pasado por diversas etapas, cada una marcada por un determinado concepto sobre el aprendizaje, desde postulados conductistas a la suplantación de los mismos por teorías de corte cognitivista. De igual forma, los distintos acercamientos al estudio de la transferencia son deudores de tendencias diferentes en la ciencia lingüística, siendo los más influyentes a lo largo del tiempo el estructuralismo americano (cf. Lado, 1957), los asociados a la teoría chomskyana, especialmente en lo referente a la teorización sobre la Gramática Universal (Kean, 1986; White, 1992. Véase revisión en Braidí, 1999; Ellis, 1994; Gass, 1996; Gass y Selinker, 1994), y los postulados de la pragmática (Bou, 1998; Kasper, 1992; Kasper y Blum-Kulka, 1993).

En el presente trabajo me centraré en los acercamientos al estudio de la transferencia desde la primera perspectiva señalada, es decir, desde un planteamiento psicolingüístico, si bien será inevitable a veces hacer referencia, aunque sea somera, a la investigación llevada a cabo desde otros para-

digmas. Comenzaré presentando una panorámica de la evolución de la investigación en el campo en un intento por ofrecer una sistematización de las respuestas dadas a los grandes interrogantes que a lo largo del tiempo han ido constituyendo la agenda de los investigadores. La última parte del artículo dará cuenta de una línea de investigación que se centra en el estudio de la transferencia como estrategia de uso de la lengua, presentando una síntesis de la investigación empírica sobre el uso de la lengua materna en la producción de mensajes orales y escritos.

2. Trayectorias de la investigación sobre la transferencia en el aprendizaje y uso de una segunda lengua ([nota 2](#))

Desde una perspectiva psicolingüística, creo que es válido afirmar que el ingente volumen de estudios teóricos y empíricos publicados sobre el tema desde los años cincuenta puede situarse en algún punto de tres trayectorias diferentes. Por una parte, se ha ido pasando progresivamente desde posturas extremas en lo que respecta al papel de la transferencia en la adquisición de una L2 (de ser considerada la piedra angular a minimizar completamente su influencia), hasta una posición más reconciliadora en la que se recono-

ce la importancia del fenómeno, si bien dicho reconocimiento no excluye la relevancia de otros factores. Por otra parte, la investigación en el campo ha ido paulatinamente refinando sus planteamientos teóricos y sus instrumentos metodológicos. Ello ha conllevado un avance desde etapas en las que se observa una cierta confusión del papel de la transferencia en el aprendizaje y/o uso de la lengua, hasta una situación posterior en la que existe una más nítida diferenciación entre interiorización de conocimiento y utilización del mismo en la producción y recepción lingüísticas (Kellerman y Sharwood Smith, 1986) y, al mismo tiempo, entre procesos y productos de aprendizaje. Finalmente, y siguiendo una tendencia general en los estudios sobre adquisición de lenguas, la investigación en el campo ha ido encaminándose paulatinamente hacia una explicación del fenómeno centrada en la persona que aprende. En los apartados que siguen se analizan estas tendencias revisando para ello la investigación llevada a cabo en las tres etapas cronológicas que suelen distinguirse en la investigación en el área (nota 3).

3. Etapa 1: la hipótesis del análisis contrastivo.

A comienzos de la segunda mitad de los años cincuenta, la teorización sobre la transferencia se asocia con la llamada

Hipótesis del Análisis Contrativo (Lado, 1957). Según este paradigma, la transferencia tiene un papel omnipresente en el aprendizaje de lenguas, llegando a sugerirse que lo que se aprende y cómo se aprende depende en última instancia de la influencia ejercida por la L1 del aprendiz.

Los contrastivistas, haciéndose eco de la teoría conductista del aprendizaje, postulaban que al aprender una L2 (entendiendo este proceso como la adquisición de un sistema de hábitos, es decir, como la asociación de respuestas lingüísticas a determinados estímulos), se tiende a transferir las formas y significados de la L1 (los hábitos ya adquiridos en dicha lengua). Defendían, además, que la dificultad o facilidad que se experimente al aprender una determinada L2 es consecuencia directa de las diferencias o similitudes que puedan existir entre la lengua materna del aprendiz y la L2. Así, cuando existen similitudes, el aprendiz puede transferir las estructuras lingüísticas y los patrones culturales de su L1 en su interacción con hablantes nativos de la L2. Por otro lado, si existen diferencias entre la L1 y la L2, la transferencia de los hábitos ya adquiridos conducirá a dificultad de aprendizaje y, como consecuencia, a errores de producción/recepción. Los errores se consideraban una señal de falta de aprendizaje, o dicho de otro modo, de incapacidad para ha-

ber establecido las asociaciones correctas entre estímulos y respuestas, por lo que la enseñanza de lenguas tenía necesariamente que perseguir evitar su aparición o proceder a su erradicación. Así, desde una perspectiva aplicada, se reconocía que existían grandes ventajas derivadas de acometer una comparación sistemática de la L1 y la L2: dicha comparación sacaría a la luz las similitudes y diferencias entre ambos sistemas lingüísticos, información ésta que ayudaría a detectar áreas de dificultad y facilidad en el aprendizaje de una determinada L2 y, como consecuencia, a la planificación de la enseñanza para un determinado grupo de hablantes.

Una reflexión sobre lo afirmado hace evidente una serie de hechos en relación a las tres trayectorias de la investigación mencionadas más arriba. En primer lugar, estos planteamientos teóricos sobre la transferencia no establecen una clara distinción entre aprendizaje y uso de la lengua. En la obra de Lado (1957), paradigma indiscutible de la teoría contrastivista, explícitamente se afirma que los individuos tienden a transferir elementos de su lengua materna a la hora de *usar* la L2 (nota 4), al tiempo que se postula (sin apoyo en base empírica y casi como consecuencia de lo anterior) que la dificultad o facilidad de *aprendizaje* viene determinada por factores puramente lingüísticos, es decir, en términos de dife-

rencias o similitudes lingüísticas entre la L1 y la L2 (nota 5). En segundo lugar, al establecer una ecuación entre dificultad o facilidad de aprendizaje, por una parte, y diferencias o similitudes lingüísticas, por otra, se establece no sólo una ecuación entre un concepto psicológico y otro lingüístico, sino también un planteamiento supuestamente explicativo del fenómeno estudiado en el que no tiene cabida el principal agente del proceso de aprendizaje. Muy al contrario, se aduce que la explicación última de la aparición de transferencia y de las formas que pueda tomar es algo externo al aprendizaje, es decir, las diferencias y similitudes entre la L1 y la L2.

4. Etapa 2: la posición minimalista

La postura extrema sobre el papel de la transferencia en el aprendizaje de lenguas representada por el Análisis Contrastivo dio paso al polo opuesto: una posición minimalista que negaba o limitaba al mínimo cualquier posible influencia de la L1 del aprendiz en la interiorización de un nuevo sistema lingüístico. Este movimiento pendular fue el fruto de resultados de investigación tanto teórica como empírica. Desde la primera perspectiva, se postuló (Newmark y Reibel, 1968) que la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una L2 debía conceptualizarse como una cuestión

de ignorancia, y no como resultado de la transferencia negativa (interferencia) de la L1: el aprendiz recurre a su lengua materna cuando sus recursos de la L2 no le permiten llevar a cabo sus propósitos comunicativos, una postura que, como veremos más adelante, es precursora de la investigación sobre la transferencia como estrategia de uso de la lengua.

Mucho más influyente para el movimiento pendular antes señalado fue el duro revés que sufrió la visión conductista sobre el aprendizaje que subyacía a las tesis contrastivistas tras la defensa de la visión innatista de la adquisición de lenguas defendida por Chomsky (1959). Según la misma, el niño tiene un papel activo en la interiorización de su L1, en el sentido de que es su propia programación innata para adquirir la lengua (y no los agentes del entorno que le rodea) la responsable última de su proceso creativo de interiorización lingüística. Se defendió entonces (Corder, 1967, 1971; Nemser, 1971; Selinker, 1972) que igual papel creativo podía postularse para el aprendizaje de una L2 (Hipótesis de la Interlengua (nota 6)): el aprendiz crea su propio sistema lingüístico (su Interlengua) mediante procesos similares o idénticos (Hipótesis de la Construcción Creativa; véase revisión en Sharwood Smith, 1994) a los que se aducían como explicación para la adquisición de la lengua materna. No cabía,

por tanto, seguir planteando el aprendizaje lingüístico en términos de adquisición de hábitos. Muy al contrario, en los estudios de interlengua que adoptaron una perspectiva más psicolingüística –por ejemplo Corder, 1975, 1976– comienza a postularse la existencia de estrategias de procesamiento lingüístico. De igual forma, tampoco podía seguirse defendiendo que la transferencia de los hábitos de la lengua materna fuesen el fundamento único del aprendizaje de una L2, si bien algunos autores incluyen la transferencia al dar cuenta de los procesos responsables de la formación de la Interlengua (Selinker, 1972).

Estos avances en el plano teórico tuvieron su correlato en los hallazgos de la abundante e influyente investigación empírica llevada a cabo en la década de los años sesenta y setenta. En estos trabajos se analizó de forma sistemática la producción lingüística de quienes aprenden una L2 con dos metas principales. En un intento por testar empíricamente tanto la Hipótesis de la Interlengua como la Hipótesis de la Construcción Creativa, se persiguió, primero, descubrir los procesos responsables del desarrollo de la Interlengua y, segundo, ofrecer evidencia empírica del preconizado paralelismo entre los procesos de adquisición de L1 y L2 (Dulay y Burt, 1974a, 1974b; Bailey, Madden y Krashen, 1974). Sin

entrar en las limitaciones teóricas y metodológicas de estos estudios, en favor de dicha investigación debe señalarse que (i) se trataba de estudios transversales y, en menor proporción, longitudinales; (ii) se utilizaron tareas controladas y producción espontánea y (iii) los informantes ofrecían un amplio abanico de lenguas maternas.

Los resultados empíricos obtenidos sugirieron a los investigadores el abandono de las tesis contrastivistas. En primer lugar, al analizar la producción lingüística de los aprendices de una L2 se hizo evidente (véase revisión de la investigación empírica en Manchón, 1980) que no todos los errores producidos en el aprendizaje de lenguas, ni siquiera la mayoría, eran el resultado de la influencia negativa de la lengua materna del aprendiz. Como consecuencia, además de la transferencia, existían otros factores subyacentes a la producción lingüística en una L2 (Dulay, Burt y Krashen, 1982; Richards, 1974), tales como falsas generalizaciones, aplicación incompleta de reglas o hipercorrecciones. Estos factores se elevaron a la categoría de procesos subyacentes al desarrollo de la Interlengua y, por tanto, manifestación del papel activo y creativo del aprendiz. Para el tema que nos ocupa lo importante es señalar que (i) la evidencia empírica incitaba a minimizar el papel de la transferencia, (ii) movidos

por un interés por dar cuenta de la universalidad del aprendizaje lingüístico, la investigación se centró sobre todo en dar cumplida cuenta de los errores no derivados de la L1 (errores intralingüísticos) y, lo más importante, (iii) no se ofreció una explicación alternativa de los errores de transferencia (errores interlingüísticos) que pudiese suplantar a la conductista asociada a las tesis contrastivistas.

En segundo lugar, y también en términos de errores, se observó que muchos de los que se producían en el aprendizaje de lenguas estaban también documentados en los análisis de producción lingüística de niños en su proceso de adquisición de la lengua materna. Estos resultados se interpretaron como, primero, evidencia de los paralelismos entre adquisición de L1 y L2 y, segundo, como muestra una vez más de la mínima influencia de la transferencia en la interiorización de una L2.

Finalmente, los estudios sobre desarrollo morfosintáctico que intentaban testar la Hipótesis de la Construcción Creativa (véase revisión en Cook, 1993; Dulay *et al.*, 1982; Ellis, 1994; Gass y Selinker, 1994, van Els *et al.*, 1984) mostraron de nuevo un paralelismo entre los procesos de adquisición de L1 y L2 en lo que se refiere a etapas de desarrollo en los aspectos estudiados. Se enfatizó que la secuencia de desarro-

llo observada no parecía estar influida por la lengua materna de los informantes, ya que se detectaron (i) idénticas secuencias para el aprendizaje del inglés por aprendices de distintas lenguas maternas y (ii) similares etapas para el aprendizaje del inglés y del alemán como L2. Tomados en su conjunto, estos hechos constituyeron una evidencia clave en el desarrollo de las tesis minimalistas sobre el fenómeno de la transferencia.

En resumen, la evidencia empírica acumulada produjo un movimiento pendular en rechazo de las tesis contrastivistas y su suplantación por las tesis minimalistas, lo que condujo al abandono del estudio de la transferencia en la agenda de los investigadores. El resultado fue que, movidos por otros intereses de investigación, los estudiosos dejaron una serie de preguntas abiertas para la investigación posterior. Entre ellas podemos mencionar las siguientes:

1) De los estudios sobre errores surgían dos vacíos. Uno era saber si la transferencia jugaba o no un papel, y cuál podría ser éste, en caso de que se hubiese analizado la producción completa del aprendiz, y no sólo la errónea. Otro era poder dar cumplida cuenta de la transferencia observada: si se postulaba que el aprendiz tiene un papel activo en el desarrollo de su Interlengua, la pregunta pendiente era dilucidar

cómo era aplicable este postulado a los errores de transferencia documentados, al igual que se había intentado investigar en lo relativo a errores intralingüísticos. Esta labor no se llevó a cabo y, como he afirmado antes, no surgió una teoría explicativa del fenómeno que pudiese suplantarse a la conductivista asociada al Análisis Contrastivo.

2) Los estudios de desarrollo morfosintáctico tampoco estaban exentos de problemas. En el presente contexto es importante señalar dos hechos. El primero es que, si bien se podía postular la universalidad de las etapas de desarrollo, no era menos cierto que existían datos que documentaban cierta variación en dichas etapas debida a una serie de factores, siendo uno de ellos la L1 de los informantes (nota 7). Este importante hecho no recibió suficiente atención por parte de los estudiosos y, consecuentemente, quedaba por descubrir la verdadera naturaleza de la influencia de la L1 (véase discusión en Kellerman, 1984). El segundo hecho que conviene resaltar es que en estos trabajos (especialmente en los estudios de desarrollo morfológico) se estableció una ecuación entre corrección de uso y adquisición del morfema en cuestión. Esto suponía una importante limitación ya que se dejó de lado el estudio de parte de la producción de los informantes: quienes aprenden una L2 pueden utilizar deter-

minados morfemas menos de lo que requieren las reglas de la L2, hacer un uso excesivo o simplemente no utilizarlo. De estas distintas manifestaciones deben ser responsables procesos diferentes, y nada hace suponer que uno de dichos procesos no venga asociado a la influencia de la lengua materna.

5. Etapa 3: reconceptualización de la transferencia desde un prisma cognitivo

La investigación llevada a cabo en las dos últimas décadas ha intentado contestar los interrogantes pendientes en las etapas anteriores, al tiempo que muestra claramente el final de las tres tendencias en el estudio de la transferencia que mencionábamos al comienzo del trabajo. Así, se ha llegado a una posición más reconciliadora en lo que respecta al papel jugado por la transferencia en el aprendizaje de lenguas: los investigadores ya no cuestionan dicho papel, si bien se piensa que el recurso al bagaje lingüístico anterior es uno de los múltiples procesos que intervienen en la interiorización de una L2. Al hacerse con la nueva lengua, las fuentes de conocimiento de base son muchas, y la L1 juega un papel importante. La meta de la investigación ha sido, por tanto, adentrarse en el estudio del fenómeno en un intento por

refinar la discusión teórica sobre el tema (Kellerman y Sharwood Smith, 1986; Sharwood Smith y Kellerman, 1986) y por sacar a la luz los mecanismos reguladores y propiciadores de la aparición de transferencia en procesos de aprendizaje y/o uso de una L2 (Kohn, 1986: 21).

Al profundizar en el status teórico del fenómeno de la transferencia y al investigar las regularidades que la gobiernan, se han conseguido dos metas adicionales. Por una parte, la investigación ha superado la confusión inicial entre aprendizaje y uso, llegando a establecer claras distinciones en lo que respecta al papel de la transferencia en el procesamiento y almacenamiento de datos lingüísticos, por una parte, y en la recuperación y uso de dicha información en tiempo real, por otra (véanse distintas contribuciones en Kellerman y Sharwood Smith, 1986, y en Dechert y Raupach, 1989). Segundo, este intento por adentrarse de lleno en el fenómeno ha estado guiado por algo que también mencionábamos al principio: se trata de una investigación centrada en el aprendiz, en el sentido de que el marco teórico en el que se enmarca esta investigación es el de los procesos subyacentes al aprendizaje y uso de una L2; es decir, un marco cognitivo.

Por cuestiones de espacio, no podemos dar cuenta detallada del ingente volumen de investigación de esta tercera eta-

pa del estudio de la transferencia. Resumimos los hallazgos a continuación en cuatro grandes apartados, para pasar posteriormente a tratar monográficamente sobre la investigación empírica que da cuenta del fenómeno como estrategia de uso de la lengua.

5.1. Regularidades que gobiernan la transferencia

De forma sucinta puede afirmarse que la investigación ha puesto de manifiesto que el fenómeno de la transferencia es extremadamente más complejo de lo que se preconizaba desde el Análisis Contrastivo. Así, desde una perspectiva procesual, existe evidencia empírica para afirmar que la aparición de transferencia depende de factores que van más allá de la similitudes o diferencias estructurales entre la L1 y la L2 (nota 8): sabemos hoy que una serie de factores tanto internos como externos al sujeto que aprende juegan un papel. Entre los factores reguladores de la aparición de transferencia que son internos al sujeto que aprende pueden mencionarse la edad (Krashen *et al.*, 1982; Long, 1990; Odlin, 1989, Ringbom, 1987; Singleton, 1989), el estado de desarrollo de su interlengua (Taylor, 1975; pero véase el cuestionamiento que presenta Odlin, 1989) y las propias percepciones sobre las similitudes y diferencias entre la L1 y la

L2 (Kellerman, 1977, 1978, 1979, 1983; Ringbom, 1983, 1987; Sharwood Smith, 1979), percepciones que no necesariamente tienen que coincidir con los resultados de una comparación lingüística entre ambas lenguas.

Entre los factores externos que parecen condicionar la aparición de transferencia se encuentran (i) el contexto de aprendizaje (tutorado o contexto natural), si bien existe una falta de consenso al respecto (Ellis, 1994; Johnson y Johnson, 1998), y (ii) la presión comunicativa que reciba el aprendiz (Dulay *et al.*, 1982).

5.2. Niveles de manifestación de la transferencia

A nivel de productos de aprendizaje, la investigación ha puesto de manifiesto que la transferencia puede tener como resultado no sólo errores, sino también (i) evitación de uso (*avoidance*) de determinadas estructuras o elementos de la L2 (Schachter, 1974), o (ii) uso excesivo de la regla o sub-sistema en cuestión (Schachter y Rutherford, 1978). De igual forma, en lo que respecta a la naturaleza misma de la interlengua, la investigación demuestra que la influencia de la lengua materna influye en el carácter más o menos conservador de la gramática de la interlengua (Zobl, 1992), así como en las secuencias de desarrollo lingüístico por las que

pasa el aprendiz, bien en el sentido de que la L1 puede tanto prolongar una determinada etapa antes de pasar a la siguiente, como influir en los saltos que puedan producirse en dicha secuencia de desarrollo (Zobl, 1980a, 1980b, 1982, 1992).

Intentando dar cuenta también de otro aspecto de la manifestación de la transferencia, una línea de trabajo (véase Odlin, 1988 para una revisión exhaustiva sobre el tema) ha investigado los niveles lingüísticos donde parece haber más posibilidad de que aparezca el fenómeno. Así, existe evidencia empírica para afirmar que la transferencia es más evidente en aspectos fonéticos, fonológicos y léxicos de la lengua. A nivel sintáctico, se ha documentado la aparición de transferencia en áreas tales como el orden de palabras, oraciones de relativo, artículos y sintagmas verbales (véase revisión en Kellerman, 1984). Finalmente, la línea de trabajo centrada en el estudio de la transferencia en el ámbito de la pragmática ha puesto de manifiesto cómo el conocimiento pragmático de la L1 ejerce una influencia a niveles de aprendizaje y uso de la lengua (producción y comprensión de mensajes), dependiendo dicha influencia de factores tanto internos como externos al sujeto que aprende (Bou, 1998; Johnson y Johnson, 1998).

5.3. Procesamiento cognitivo y tipos de transferencia. El recurso a la lengua materna como estrategia de aprendizaje y uso de la lengua

La reinterpretación del concepto de transferencia como ‘estrategia’ es consecuencia del cambio de rumbo que se produjo en el seno de la investigación sobre el aprendizaje de lenguas: de centrarse en la manifestación o producto mismo del aprendizaje se pasó al estudio de los mecanismos y procesos cognitivos subyacentes a dichos productos. En el caso de la transferencia, hubo de pasar mucho tiempo para que se produjese este cambio de atención desde la producción lingüística del aprendiz a su mente (Sajavaara, 1986). El resultado fue que los investigadores empezaron a considerar la transferencia como uno de los componentes del sistema cognitivo que gobierna la capacidad de procesamiento lingüístico de los seres humanos (Wode, 1986) tanto a nivel de adquisición de conocimiento, como de su recuperación y utilización en tiempo real.

Surge una línea de investigación que trata la transferencia, siguiendo la denominación de Kohn (1986: 22), como ‘proceso de aprendizaje’ y como ‘proceso de producción’:

“Transfer as a process is part of the learner’s interlanguage *behaviour*, which includes not only the creative transformation of input data into interlanguage *knowledge*, but also the use to which the learner puts this knowledge in an attempt to produce meaningful and/or correct *output* [...] According to the proposed distinction between knowledge and the use of knowledge in output, transfer can assume one of two shapes: it can be a learning process or a production process”.

El autor explica el funcionamiento de la transferencia a estos dos niveles argumentando que, como proceso de aprendizaje, la transferencia “apoya la selección y remodelación que el aprendiz realiza del input a medida que se desarrolla su interlengua” (Kohn, 1986: 22). Como proceso de comunicación, la transferencia debe verse en relación tanto al uso que se hace del conocimiento almacenado como con los esfuerzos por superar los problemas que pueden surgir a la hora de procesar y producir mensajes, problemas que derivan de lagunas existentes en la Interlengua a nivel de conocimiento acumulado o de automatización de dicho conocimiento (Faerch y Kasper, 1986, 1987a, 1989).

Centrándonos en la transferencia como proceso de aprendizaje, la justificación teórica del supuesto proceder del aprendiz se encuentra en postulados cognitivos del aprendizaje, especialmente en la relevancia asignada al conocimiento previo en la interiorización de nueva información. Si se acepta con Sajavaara (1986) que la interiorización lingüística tiene lugar a través de la percepción e interpretación de mensajes –aceptando al mismo tiempo que la percepción de mensajes es una función conjunta del input recibido y de la información existente en la memoria a largo plazo (MLP)–, puede concluirse que la interiorización de una L2 depende, al menos parcialmente, de la interacción del input con el conocimiento (lingüístico y no lingüístico) existente en la MLP. Parte de este conocimiento acumulado es el que se posee sobre otras lenguas (sea la lengua materna o no), por lo que se postula que el recurso a este conocimiento es parte del comportamiento cognitivo del aprendiz a la hora de formular sus hipótesis sobre el funcionamiento de la L2.

Kean (1986) sistematiza en dos los casos en los que el aprendiz formaría hipótesis sobre la L2 haciendo uso del conocimiento de su L1. Habla la autora, en primer lugar, de ‘transferencia ciega’ (*blind transfer*): el aprendiz no acierta a reconocer una propiedad relevante de la L2 que es diferente

a la L1 e hipotetiza una equivalencia entre ambos sistemas lingüísticos ya que “sólo es capaz de explotar el conocimiento de su lengua materna cuando las exigencias lingüísticas requieren explotar dicha propiedad” (Kean, 1986: 87). Kean considera inevitable la aparición de este tipo de transferencia dado el carácter no instantáneo del aprendizaje lingüístico: el aprendiz no puede tomar en consideración todos los aspectos del input que recibe, al tiempo que los aspectos a los que se les presta atención varían a lo largo de su proceso de aprendizaje. Diríamos que se recurre a la lengua materna porque las exigencias de aprendizaje no permiten poder explotar toda la evidencia del input al mismo tiempo.

El segundo tipo de transferencia que menciona la autora es la ‘transferencia miope’ (*short-sighted transfer*). La aparición de la misma no es el resultado de un fallo para percatarse de una determinada propiedad de la L2 por exigencias de la tarea, sino más bien, como afirma Kean, de un aprendizaje imperfecto: el aprendiz no acierta a poder distinguir la diferente realización de un determinado hecho lingüístico en la L1 y la L2 porque, de alguna forma, no quiere ver lo que la evidencia lingüística le ofrece. Se trata, como afirma Kean, de un aprendiz conservador.

Visto desde otra perspectiva, podría afirmarse que los dos tipos de transferencia mencionados podrían interpretarse como manifestaciones de una estrategia de simplificación utilizada a la hora de enfrentarse a la tarea de procesar el input que se recibe para formar la interlengua: en ambos casos se simplifica el sistema (y el proceso de aprendizaje) hipotetizando supuestas similitudes entre la L1 y la L2.

La tarea a la que se enfrenta quien aprende una L2 no se reduce a procesar los datos que recibe para ir creando su Interlengua. Muy al contrario, aprender lenguas supone sobre todo poder tanto acceder al conocimiento acumulado, como usarlo en tiempo real para cumplir distintas metas comunicativas. A veces dicha consecución es posible porque (i) los recursos de la interlengua son suficientes para cumplir las metas comunicativas propuestas, (ii) es posible acceder al conocimiento necesario ya que se encuentra procedimentalizado y automatizado (DeKeyser, 1998) y (iii) la tarea comunicativa considerada globalmente no plantea una demanda cognitiva que pueda bloquear el potencial cognitivo de la persona. Otras veces, no obstante, algunas o todas las condiciones antes señaladas no se dan. En este caso, es necesario entrar en un proceso de toma de decisiones –que, como tal, es consciente e intencional– para solucionar los pro-

blemas planteados. Dicha toma de decisiones puede incluir recurrir a la lengua materna como mecanismo de resolución de problemas, hablándose en este caso de ‘transferencia estratégica’ (Faerch y Kasper 1986, 1987a, 1989) (nota 9). En el apartado 6 se trata monográficamente sobre el recurso a la lengua materna como estrategia de uso de la lengua.

5.4. La transferencia de habilidades en situaciones de lenguas en contacto

Otro tema al que los estudiosos han dedicado su atención se relaciona con la transferencia de habilidades en situaciones de lenguas en contacto (véase la definición de transferencia ofrecida al comienzo de este trabajo). La investigación en este caso se ha centrado en cuestiones de uso de la lengua para intentar dar respuesta a una serie de cuestiones muy puntuales. Producir y procesar mensajes orales y escritos es sin duda una tarea lingüística. No obstante, no es menos cierto que el uso productivo y receptivo de la lengua supone también el empleo de una serie de procesos, habilidades y estrategias que permitan abordar y cumplir con éxito la tarea propuesta. Surgen entonces dos interrogantes: (i) ¿Pueden transferirse las habilidades desarrolladas en la lengua materna al enfrentarse a tareas comunicativas en una L2?, y (ii)

¿Qué condicionamientos deben darse para que se produzca dicha transferencia? En la investigación tanto teórica como empírica, esta última cuestión se ha planteado principalmente en términos de la relación que pueda existir entre competencia estratégica y competencia lingüística: ¿Depende la transferencia de habilidades de la posesión de un determinado nivel de competencia lingüística en la L2?

La respuesta a estos interrogantes tiene importantes implicaciones tanto teóricas como pedagógicas. A nivel teórico, el tema es relevante no sólo para encajar una pieza más en el complicado puzzle de la investigación sobre la transferencia, sino también para poder desarrollar teorías y modelos explicativos de la producción y recepción de mensajes en una segunda lengua. La importancia no es menor desde una perspectiva pedagógica, ya que la respuesta a los interrogantes planteados serviría de base para tomar decisiones fundadas sobre cuestiones de enseñanza relacionadas con el peso que debe ponerse bien en la adquisición de la competencia lingüística, bien en la de la competencia estratégica en un programa de instrucción. En su aplicación a la lectura, Hulstijn (1991: 5-6) sintetiza el debate pedagógico en los siguientes términos:

“Many second language learners, even those advanced in their knowledge of L2 grammar and vocabulary, are reported to perform poorly on various types of L2 reading tasks [...] How can we alleviate the L2 reading problems of these students? Should we simply advise them, on an indiscriminate basis, to study more grammar, to learn more *[sic]* vocabulary, and to read more books and papers? Or can we borrow from empirical studies on teaching reading strategies to poor L1 readers? If so, should we teach these techniques first in order to improve their L1 reading proficiency in the hope that transfer to their L2 reading behavior will take place, or can we apply the techniques directly to their L2 reading behaviour? Before we can begin to answer such questions, we need to gain insight into the relationships between L2 and L1 reading processes”.

La investigación no ha conseguido dar una respuesta definitiva y unívoca a la relación entre procesos de comunicación en L1 y L2 mencionada por Hulstijn. Creo estar en lo cierto al afirmar que la investigación más relevante en el tema que nos ocupa la han llevado a cabo investigadores interesados

en procesos de lectura (Alderson, 1984; Hulstijn y Matter, 1991; Koda, 1994) y de escritura (véanse referencias en los siguientes párrafos). De estos estudios puede concluirse que existe evidencia de que a nivel de procesos quienes usan una L2 muestran comportamientos similares tanto a (i) los que los mismos sujetos ponen en marcha al comunicarse en su L1, como (ii) a los que según la bibliografía pertinente tienen lugar en la producción y recepción lingüística en lengua materna. No obstante, los resultados de la investigación se dividen en dos tendencias (subyaciendo a ambas evidencia empírica) en lo que respecta a la mediación que pueda representar el nivel de dominio en la L2 a la hora de transferir las habilidades que se poseen en la L1. Estas dos tendencias se conocen como la Hipótesis de la Interdependencia (*Interdependence Hypothesis*) y la Hipótesis del Nivel Umbral (*Threshold Hypothesis*).

Quienes suscriben la interdependencia entre las habilidades en L1 y L2 manifiestan que es posible transferir las habilidades desarrolladas en la L1 sin que dicha transferencia dependa del nivel lingüístico alcanzado en la L2. En el caso de la composición escrita, por ejemplo, existe apoyo empírico para afirmar que los escritores manifiestan idéntico comportamiento a nivel de procesos y estrategias al componer en

L1 y L2, si bien cuantitativamente pueden existir diferencias (Arndt, 1987; Cumming, 1989; Cumming *et al.*, 1989; Jones y Tetroe, 1987; Raimés, 1987; Smith, 1994; Zamel, 1983).

Por el contrario, existe también evidencia empírica en apoyo de la hipótesis contraria (Hipótesis del Nivel Umbral): para poder transferir con éxito las habilidades y estrategias desarrolladas en la L1, es necesario adquirir primero un determinado nivel lingüístico en la L2 (Bossers, 1991; Carrell, 1991; Kubota, 1998; Pennington y So, 1993; Sasaki y Hirose, 1996; Yau, 1991).

De lo anterior puede deducirse que, aunque se han dado pasos a lo largo del tiempo, aún quedan muchas preguntas abiertas en relación tanto a la naturaleza de la transferencia de habilidades en situaciones de lenguas en contacto, como a los condicionamientos internos o externos al aprendiz que pueden favorecer o inhibir dicha transferencia. Considero que un avance en este terreno pasaría por que la agenda de los investigadores incluyese no sólo una mayor precisión en los instrumentos metodológicos, sino también una ampliación del abanico de variables estudiadas.

Con respecto a las variables, merece la pena seguir investigando la influencia del grado de dominio que se posea en la

L2, si bien antes de establecer relaciones de causa-efecto, es necesario realizar comparaciones más sistemáticas entre el comportamiento observado en sujetos con distintos niveles de proficiencia. De igual forma, la edad de los sujetos es una variable que no sólo merece estudiarse en sí misma, sino que también debe correlacionarse con la variable 'dominio lingüístico'. Finalmente, también sería conveniente incluir en la agenda de los investigadores la consideración de los modelos mentales que guían el comportamiento de los escritores/lectores. Por modelos mentales (Manchón, 1999a: 458) se entiende el conjunto de creencias que guían la actuación lingüística: creencias sobre uno mismo como escritor/lector, sobre las exigencias de las diversas tareas a las que uno se enfrenta, y creencias sobre los recursos estratégicos de que se dispone, así como de la posible efectividad de los mismos en la consecución de metas.

Entre las variables externas que merecen estudiarse en el futuro, destacaría el contexto de aprendizaje (dadas las discrepancias observadas en este terreno en la investigación sobre lectura; véase revisión en Bossers, 1991), así como la demanda (lingüística o cognitiva) de la tarea misma a la que el lector o escritor debe enfrentarse. Es ésta una variable que no ha formado parte del diseño de muchos de los tra-

bajos empíricos existentes hasta la fecha, si bien es de crucial importancia a la hora de dilucidar los condicionamientos que pueden interferir o favorecer la transferencia de habilidades desarrolladas en la L1.

En lo que respecta al refinamiento de los instrumentos metodológicos, la investigación en este campo se beneficiaría no sólo de un control más riguroso de las variables estudiadas, sino también del planteamiento de diseños de investigación más complejos en los que se correlacionasen varias de las variables (internas y/o externas) arriba mencionadas. De igual forma, y tal como se ha repetido insistentemente, debe seguirse abogando por los estudios intra-sujetos, es decir, por trabajos en los que se analiza el comportamiento de los mismos sujetos en L1 y L2 (véanse argumentos en Cumming *et al.*, 1989, y Hulstijn, 1991).

6. La transferencia como estrategia de uso de la lengua: el recurso a la lengua materna en la producción oral y escrita

Se afirmaba en apartados anteriores que una línea de trabajo dentro de la investigación sobre la transferencia ha estudiado el fenómeno como mecanismo de resolución de problemas en tareas comunicativas cuya consecución total o

parcial no puede llevarse a cabo de forma automática. Ello implica que quien se enfrenta a dicha tarea comunicativa se involucra en una tarea de resolución de problemas que exige, a su vez, poner en marcha procesos de toma de decisiones. En estas situaciones, una de las posibles actuaciones del sujeto es recurrir estratégicamente —es decir, de forma intencional y potencialmente consciente— a su lengua materna.

En lo que sigue se ofrece una síntesis de lo investigado sobre el tema en tareas de producción oral y escrita. Merece aclararse en este punto que la investigación empírica que se analizará en ambos casos es de naturaleza diferente. En lo que respecta a la composición escrita, se revisará una línea de trabajo que se caracteriza por tener como meta principal el análisis de procesos de composición, en contraposición al análisis de los productos mismos. Tal como se afirma en un trabajo reciente: “Los seguidores de esta corriente han intentado descubrir los procesos u operaciones mentales que tienen lugar mientras el escritor genera, expresa y pule sus ideas con el fin de producir un texto escrito” (Manchón, 1999a: 443). Esta meta de investigación ha llevado aparejada el uso de técnicas de introspección (véase Faerch y Kasper, 1987b).

Por el contrario, la investigación sobre el recurso a la lengua materna en tareas de producción oral se enmarca en el estudio de las Estrategias de Comunicación (EC), término por el que se hace referencia (Manchón, 2000) a mecanismos de resolución de problemas cuya (potencialmente consciente) puesta en marcha tiene como meta superar la falta de equilibrio entre medios y fines que suele caracterizar la producción oral de quienes se comunican en una L2 (nota 10). En este caso se ha analizado, sobre todo, el recurso a la lengua materna a nivel de productos en tareas de comunicación referencial (*referential communication*; Yule, 1997).

6.1. El recurso a la lengua materna en la composición en L2

Desde una perspectiva procesual, el acto de componer se conceptualiza en los siguientes términos (Manchón, 1999a):

1) Es un proceso dinámico en el que interactúan tres subprocesos básicos: planificación, formulación y revisión. La *planificación* se caracteriza como un proceso de pensamiento durante el cual los escritores se forman una representación mental del conocimiento que van a utilizar en su composición y de cómo van a proceder durante el proceso. Por otra parte, la *formulación* es un subproceso que supone la

transcripción gráfica de ideas en estructuras lingüísticas. Implica, por tanto, la transformación desde una forma de simbolización (pensamiento) a otra forma de simbolización (representación gráfica). Finalmente, la *revisión* es un subproceso durante el cual el escritor tiene una meta doble: por una parte, se forma una representación mental del texto que ha producido. Por otra, se intentan detectar problemas en el texto.

2) La relación entre estos tres subprocesos no es lineal, sino cíclica o recursiva: cualquier subproceso puede incluir a cualquiera de los demás. Esto significa que el acto de componer no se desarrolla de forma lineal desde la concepción del texto a su plasmación por escrito. Otro aspecto del carácter recursivo de la escritura es el continuo movimiento hacia adelante y hacia detrás que se realiza entre el texto ya escrito y el que se va generando.

3) Durante el acto de composición el escritor debe prestar atención no sólo a los distintos subprocesos (planificación, formulación y revisión), sino también a metas a varios niveles (de ideación, pragmáticos, textuales, lingüísticos, etc.), por lo que componer requiere un gran esfuerzo cognitivo. Como consecuencia de esta tremenda demanda cognitiva, escribir supone imbuirse en una continua tarea de resolución

Estudios de Lingüística

Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas

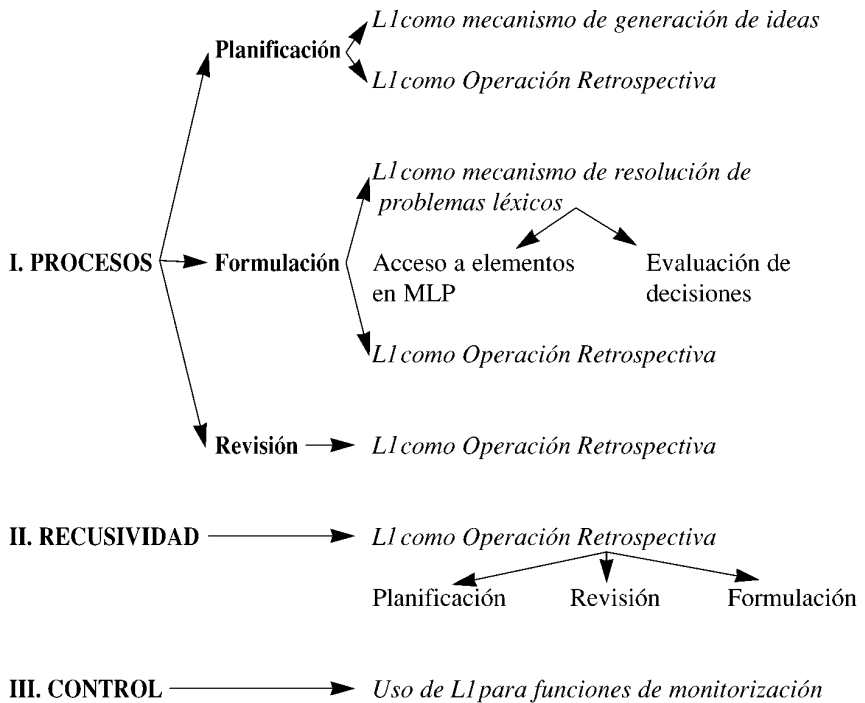


Figura 1: Recurso a la L1 en tareas de composición

de problemas y de toma de decisiones. Componer en una L2 supone hacer frente tanto a todos los problemas inherentes a la tarea misma de componer, como a los que se derivan de tener que elaborar un escrito en una lengua en la que los recursos son limitados.

4) Al componer, el escritor debe involucrase en un continuo juego dialéctico entre quien escribe y quien controla el desarrollo y resultado del proceso.

Con este marco de fondo, veamos a continuación lo investigado sobre el recurso a la lengua materna en la composición en una L2, tema que ya he tratado en trabajos anteriores de revisión de estrategias de composición (Manchón, 1997, 1999a) y que aquí sistematizaré, tal como se recoge en la Figura 1, en relación a los aspectos caracterizadores de la composición mencionados más arriba.

1. Uso de la L1 en relación a los procesos de composición.

En primer lugar, la investigación pone de manifiesto que al componer en una L2 se recurre a la L1 para resolver problemas de planificación. En este caso, se utiliza la L1 (i) para generar ideas que luego son traducidas a la L2; y (ii) como Operación Retrospectiva (nota 11): se vuelve sobre los esquemas o notas que se escriben en el período de preescritura con diversos fines.

En cuanto a los posibles beneficios de la generación de ideas en L1, los resultados de la investigación difieren al considerar los efectos en el producto o en el proceso. A nivel de

producto (Friedlander, 1990; Kobayashi y Rinnert, 1992; Krapels, 1990), parece que este recurso a la lengua materna tiene como resultado mejores producciones sobre todo en riqueza de contenido y organización de ideas. A nivel de proceso, por el contrario, no todos se benefician de la generación de ideas en la lengua materna al componer en una L2. El tener que traducir crea para algunos escritores (especialmente los de menor nivel de competencia en la L2) problemas lingüísticos adicionales que no hacen más que añadir dificultades al proceso de composición (Whalen y Ménard, 1995). Por el contrario, a mayor dominio de la L2 y mayor nivel de competencia escritora, menores son los perjuicios asociados con este uso de la L1 (Sasaki y Hirose, 1996; Whalen y Ménard, 1995).

Decíamos antes que durante el período de planificación los escritores se forman una representación mental del conocimiento que van a utilizar en su composición y de cómo van a proceder durante el proceso. Así, se ha observado (Manchón *et al.*, 2000b) que dicha representación mental supone a veces el uso de Operaciones Retrospectivas (OR) para volver sobre los esquemas iniciales (ya se hayan escrito éstos en la L1 o en la L2) utilizando la lengua materna (a través de traducciones literales o paráfrasis en L1. Véase

Manchón *et al.*, 1997, 2000a) (i) como mecanismo de generación de ideas que puedan seguirse incorporando a dichos esquemas o notas; (ii) para comprobar u organizar la estructura de dicho esquema, o (iii) para una vez que se ha involucrado el escritor en el proceso de formulación, comprobar las ideas del esquema inicial que ya se han tratado.

En segundo lugar, también el escritor encuentra ayuda en su L1 para resolver los múltiples problemas a los que debe hacer frente al involucrarse en el subproceso de formulación. A nivel ideativo, de nuevo el escritor se sirve del uso de OR a través de la L1 y de la L2 con varios fines (Manchón *et al.*, 2000b). Se vuelve sobre lo escrito como mecanismo para seguir generando texto (en este caso repitiendo en L1 fragmentos de lo escrito originariamente en L2), para familiarizarse con lo escrito antes de seguir adelante o para encontrar una forma que haga posible expresar el mensaje que se desea comunicar. En relación a este último caso, y en lo que se refiere a la solución de los múltiples problemas léxicos a los que el escritor debe hacer frente en la composición en L2 (Manchón, 1997, 1999a), el escritor se sirve de su L1 para acceder a elementos léxicos en su memoria a largo plazo, es decir, se trataría de intentar encontrar en el almacén léxico de la L1 la palabra que se busca, para después traducirla o

parafrasearla en la L2. Por otra parte, la lengua materna también se utiliza como mecanismo de evaluación (en términos de corrección o propiedad) de las decisiones tomadas en relación a elecciones léxicas. En este caso, y tal como afirma Cumming (1990: 495), el escritor utiliza los estándares de su conocimiento de la lengua materna como un criterio fiable para evaluar la validez de sus decisiones lingüísticas.

Finalmente, en lo que al subproceso de revisión se refiere, mencionábamos antes que el escritor tiene una meta doble: por una parte, se forma una representación mental del texto que ha producido. Por otra, se intentan detectar problemas en el texto. Para la consecución de ambas metas, el escritor debe volver sobre lo escrito, tal como afirma Cassany en la siguiente cita (Cassany, 1996: 104):

“Los buenos escritores se detienen mientras escriben y releen los fragmentos que ya han redactado. Esta estrategia parece que ayuda al escritor a mantener el sentido global del texto. Relee los fragmentos que ya ha escrito para evaluar si corresponden a la imagen mental que tiene del texto, al plan que había trazado antes y también para enlazar las frases que escribirá después con las anteriores.”

En la escritura en L2 se ha observado que además de las relecturas (véase revisión en Manchón, 1997), también se puede volver sobre lo escrito recurriendo a la L1, bien traduciendo, parafraseando o resumiendo el texto ya escrito o parte del mismo (Manchón *et al.*, 1997, 2000a, 2000b). Leki (2000: 103) interpreta así los beneficios funcionales de este uso de la lengua materna:

“Such a role for the L1 may be particularly significant in L2 writing since the Already Written Text is constrained by the writer’s L2 proficiency and yet has the burden of representing not only the actual or instantiated texts, but also the intended one. In other words, if any Already Written Text is, in a sense, always impoverished in relation to the ‘unwritten possibilities’ and ‘plans, goals and alternatives’ in the mind of the author, the L2 Already Written Text can be expected to be even more strapped, making reliance on those ‘unwritten possibilities’ through the use of L1 eminently sensible”.

2. El recurso a la lengua materna y el carácter recursivo del proceso de composición.

Mencionábamos antes que un aspecto del carácter recursivo de la escritura es el continuo movimiento hacia adelante

y hacia detrás que se realiza entre el texto ya escrito y el que se va generando. Es éste precisamente el uso estratégico del recurso a la L1 como OR del que se ha hablado en distintos lugares de la sección anterior al dar cuenta de los subprocesos de planificación, formulación y revisión.

3. Monitorización del proceso de composición

El último uso de la lengua materna que se ha puesto de manifiesto en la bibliografía (Manchón *et al.*, 1998) se relaciona con la función de controlador del proceso que todo buen escritor asume al intentar componer un escrito. De nuevo, se recurre a la L1 a la hora de jugar este doble papel: “ el escritor parece encontrar ayuda jugando el papel de controlador en su lengua materna, bien porque no se posee en la L2 la metalengua asociada a la función de control, o bien porque sencillamente el cambio de código permite una separación más clara de roles” (Manchón 1999a: 461).

En resumen, puede afirmarse que el uso de la lengua materna es un recurso estratégico al alcance del escritor que le permite abordar la tarea de resolución de problemas que implica componer un texto, y hacerlo en una lengua en la que (i) los recursos son limitados y/o (ii) no es posible acceder de forma automática al conocimiento existente. Es de desear

que, dada la escasez de trabajos en el área, la investigación futura siga planteándose nuevos interrogantes en relación con este uso estratégico de la L1. Estoy firmemente convencida de que se trataría de una pieza clave que habría que integrar en cualquier modelo explicativo del proceso de composición en una L2. De igual forma, no es menos relevante seguir investigando los beneficios funcionales de los distintos usos de la lengua materna mencionados más arriba. Con ello contaríamos con base para seguir apoyando o para cambiar determinados preceptos pedagógicos para la enseñanza de la composición en lengua extranjera, tales como el repetido mandato de ‘pensar en la L2’ cuando se trata de producir un texto en dicha lengua.

6.2. El recurso a la lengua materna en tareas de producción oral

Como se ha afirmado en páginas precedentes, dentro de una línea de trabajo las Estrategias de Comunicación (EC) se han conceptualizado como mecanismos de resolución de problemas –especialmente de orden léxico– en tareas de producción oral. Dichos problemas se deben a una o varias de las siguientes causas (Manchón, 2000): (i) lagunas en la Interlengua; (ii) dificultad de acceso a elementos léxicos por

falta de automatización o por problemas de procesamiento de orden temporal; (iii) falta de seguridad por parte del aprendiz en lo que respecta a la propiedad o eficacia de los elementos léxicos a los que se puede acceder.

La investigación tanto teórica como empírica (véase revisión en Poulisse, 1990; Dörnyei y Scott, 1997) pone de manifiesto que en estas situaciones el aprendiz recurre a un amplio espectro de EC entre las cuales algunas suponen hacer uso de su L1/L3. Estas EC basadas en la L1/L3 (véase Figura 2) toman tres formas principales, que han recibido los nombres de ‘préstamos’ (*code-switching*), ‘extranjerismos’ (*foreignizing*) y ‘traducciones literales’ (*literal translation* o *transliteration*). En el primer caso, la resolución del problema planteado se soluciona insertando un elemento léxico de la L1 al comunicarse en la L2. Los extranjerismos suponen la creación de un vocablo partiendo de un elemento léxico de la L1 al que se le aplica la morfología de la L2. Finalmente, una traducción literal, al igual que sucede con los extranjerismos, implica el uso conjunto de la L1 y la L2: ante la falta de acceso al elemento léxico necesario para expresar el mensaje que se desea comunicar, se traduce literalmente de la L1 a la L2 un elemento léxico, un vocablo compuesto, una expresión idiomática o una determinada estructura sintáctica.

Rosa María Manchón Ruiz

Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas

Tipología de EC		Ejemplificación
TRANSFERENCIA INTRALINGÜÍSTICA	Préstamos	<p>“El hombre tiene 50 o 60 años aproximadamente, tiene el pelo blanco y un <i>face</i> bastante viejo. Me parece que vende los periódicos, pero sus <i>clothes</i> son tan de un profesor o de una persona que trabaja en una oficina” (En la descripción de una fotografía).</p> <p>“Para encenderlo se usa <i>matches</i>” (En la descripción de una vela).</p>
	Extranjerismos	<p>“Es un tipo de luz, pero no ... eh ... no necesita electricidad, solamente <i>alumetas</i> ” (En la descripción de una vela. Extranjerismo a partir del vocablo francés ‘allumettes’).</p> <p>“La madre lo <i>atacha</i> al cuerpo” (En la descripción de un portabebé. Extranjerismo a partir del vocablo inglés ‘attach’).</p>
TRANSFERENCIA INTERLINGÜÍSTICA	Traducciones Literales	<p>“Parece un carácter de los <i>operas sopas</i> de la América” (En la descripción de una fotografía. Traducción literal de ‘soap opera’).</p> <p>“Se comen con ... con <i>crema</i> ” (En la descripción de fresas. Traducción literal de ‘cream’).</p>

Figura 2: Clasificación y ejemplificación de Estrategias de Comunicación basadas en la L1/L3. Fuente: Manchón, 1989a.

Teniendo en cuenta que la EC suponga o no el uso conjunto de la L1 y la L2, se han distinguido (Faerch y Kasper, 1983; Manchón, 1989a) dos categorías dentro de las EC basadas en la L1 a las que se han denominado ‘transferencia intralingüística’ (que incluiría los préstamos), y ‘transferencia interlingüística’ (que englobaría tanto a los extranjerismos como a las traducciones literales) respectivamente.

Además de documentar qué EC se utilizan en la comunicación oral en una L2, la investigación empírica ha intentado ahondar en las variables que pueden jugar un papel en el uso de EC en general, y de las basadas en la L1 (ECL1) en particular frente a otras modalidades de EC. Un meta-análisis de los principales estudios en el área (nota 12) (véase Figura 3) hace evidente que las distintas interpretaciones de los datos empíricos dan cuenta de tres posibles variables: la tarea comunicativa realizada, el nivel de proficiencia en la L2 y la distancia entre la L1 y la L2 de los informantes. Hay que hacer notar, no obstante, que, tal como aparece reflejado en la Figura 3, los resultados de la investigación son contradictorios, lo cual, como veremos a continuación, encuentra parte de su explicación en cuestiones de índole metodológica. La consecuencia es que quedan aún muchas preguntas abiertas en el área y, como consecuencia, una importante agenda de investigación para el futuro (nota 13).

Rosa María Manchón Ruiz

Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas

Variables	Estudios	Resultados
Distancia entre L1 y L2.	<ul style="list-style-type: none"> • Paribakht, 1985 • Chen, 1990 • Yarmohammadi y Seif, 1992 	<ol style="list-style-type: none"> 1) No se recurre a la L1 como EC cuando la L1 y la L2 son muy distantes (L1: persa/chino, L2: inglés). 2) Sujetos cuya L1 (persa) es muy distante de la L2 (inglés), recurren a su L1 a la hora de solucionar problemas de orden léxico.
Nivel de proficiencia en la L2.	<ul style="list-style-type: none"> • Bialystok, 1983. • Haastrop y Phillipson, 1983. • Manchón, 1989a, 1989b • Poullisse, 1990. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) El recurso a la transferencia como EC (frente a otras opciones estratégicas) está condicionado por el nivel de proficiencia en la L2. 2) El uso selectivo de las tres EC que son el resultado de un proceso de transferencia se ve influido por el grado de dominio que se posea en la L2.
Tarea comunicativa que se realiza.	<ul style="list-style-type: none"> • Paribakht, 1985 • Manchón, 1989a, 1989b • Chen, 1990 • Poullisse, 1990 • Yarmohammadi y Seif, 1992 	<ol style="list-style-type: none"> 1) El uso cuantitativo y cualitativo de EC que son el resultado de un proceso de transferencia viene condicionado por la naturaleza de la tarea comunicativa concreta que se realiza. 2) La influencia de la variable ‘tarea’ sólo es observable a nivel cualitativo.

Figura 3: Resumen de la investigación empírica sobre la influencia de determinadas variables en el recurso a la transferencia como Estrategia de Comunicación.

En lo que se refiere a la *distancia entre la L1 y la L2*, las tres EC basadas en la L1/L3 no se documentaron en dos trabajos (Chen, 1990; Paribakht, 1983) donde la L1 (chino y persa, respectivamente) y la L2 (inglés) de los informantes no estaban emparentadas. Los autores explícitamente comen-

tan que este comportamiento estratégico de los sujetos puede tener su explicación en la percepción que aquéllos tenían de la distancia lingüística entre la L1 y la L2 (algo que se relaciona con una de las variables que se han postulado como reguladoras de la aparición de transferencia mencionadas en 5.4) y, como consecuencia, de la falta de efectividad del recurso a su L1 como mecanismo de resolución de los problemas léxicos a los que debía hacerse frente. Así se expresa, por ejemplo, Chen (1990) al respecto:

“No obvious L1-based CSs were elicited in our study because the hypothesis failed to take into consideration one important condition: the language distance between learners’ L1 and L2 [...] Chinese is quite distant from English: Chinese belongs to the Sino-Tibetan family whereas English belongs to the Indo-European family; Chinese is a tonal language whereas English is an intonational language; Chinese words are written in characters, whereas English words are written by means of alphabetical letters. This great distance reduces Chinese learners’ tendency to use L1-based CSs because they realize that these strategies will not work for them”.

No obstante, existe otro trabajo (Yarmohammadi y Seif, 1992: 226), donde también la L1 y L2 de los informantes representaba una combinación de lenguas no emparentadas (persa e inglés, al igual que en el trabajo de Paribakht) y donde la taxonomía de EC utilizadas por los informantes incluye las tres estrategias de préstamos, extranjerismos y traducciones literales. Los autores afirman que los sujetos del estudio recurrieron a su lengua materna en todas las tareas de las que constó el experimento, si bien –al igual que sucede en la mayoría de los trabajos en el área– el recurso a la L1 fue menor que el uso de EC que suponían utilizar la L2, siendo las diferencias estadísticamente significativas.

La explicación de estos resultados contradictorios de los tres estudios mencionados puede residir en la distinta metodología utilizada para la obtención de datos. Tanto Paribakht como Chen hicieron uso de una tarea muy controlada en la que los sujetos debían describir oralmente a un interlocutor nativo una serie de conceptos concretos y abstractos previamente establecidos por el investigador. Por el contrario, el experimento llevado a cabo por Yarmohammadi y Seif incluyó tres tareas completamente diferentes a las descritas antes. Primero los informantes describieron por escrito en la L2 una historia representada en fotografías. Posteriormente debie-

ron escribir idéntica descripción en su L1. La segunda fase del experimento consistió en la traducción de la versión en L1 al inglés, y de la versión en L2 al persa. Finalmente, los informantes debieron describir oralmente la misma historia a los investigadores.

De entre las diferencias metodológicas existentes, dos me parecen especialmente importantes a la hora de dar cuenta de los diferentes resultados obtenidos. En primer lugar, el trabajo de Yarmohammadi y Seif incluía tareas orales y escritas, mientras que en los de Paribakht y Chen sólo se obtuvieron datos de producción oral. Por tanto, no es posible la comparación a nivel escrito. Si nos centramos en la tarea oral, de nuevo se observa una importante diferencia: los sujetos de Paribakht y Chen interaccionaron con un hablante nativo, mientras que los informantes del estudio de Yarmohammadi y Seif narraron la historia al investigador. Podría postularse que el nativo podría tener *status* de hablante monolingüe para los informantes, no así en el caso de investigador-interlocutor que tal vez tenía para los informantes un *status* de hablante bilingüe. Esta variable puede haber jugado un papel a la hora de seleccionar estratégicamente recurrir o no a la L1. En otro trabajo (Manchón, 1989a), donde las L1 (inglés) y L2 (español) de los informantes perte-

necían a lenguas emparentadas, se observó también que el recurso a la L1 como EC podía explicarse parcialmente al tener en cuenta el *status* monolingüe o bilingüe del interlocutor. Es ésta, no obstante, una hipótesis de trabajo que debe seguirse evaluando en futuras investigaciones donde se controle de forma rigurosa la variable mencionada.

La segunda variable que ha formado parte del diseño de varios trabajos ha sido el nivel de proficiencia de los sujetos. Existe un acuerdo general de que, consideradas como grupo las tres EC basadas en la L1, y al comparar el uso cuantitativo de este grupo de EC frente a las que supone hacer uso de la L2 (tales como paráfrasis, acuñaciones léxicas o utilización de términos relacionados semánticamente), a mayor nivel de proficiencia, menor uso de EC de transferencia y viceversa.

No obstante, esta tendencia parece no confirmarse al tener en cuenta el uso cuantitativo de cada una de las tres EC del grupo. El trabajo que mayores datos ofrece al respecto es Manchón (1989a). En este estudio se concluye taxativamente que la relación entre uso de EC de transferencia y dominio de la L2 es diferente al tener en cuenta la distinción antes establecida entre ‘transferencia intralingüística’ (que incluiría los préstamos) e ‘interlingüística’ (que engloba tanto

los extranjerismos como las traducciones literales). En el primer caso, los datos del estudio confirman la tendencia general de un menor recurso a la L1 (a través de los préstamos) a medida que aumenta el dominio en la L2. Sin embargo, la tendencia es la contraria al considerar las EC del grupo de la transferencia interlingüística, y muy especialmente en lo que respecta a las traducciones literales. Este importante dato es explicado por la autora haciendo referencia a las fuentes de conocimiento lingüístico a las que hay que recurrir a la hora de poner en marcha el proceso implicado en una traducción literal y, en menor medida, un extranjerismo. Frente al uso de préstamos, las traducciones literales suponen conocer reglas morfosintácticas de la L2, así como el acceso a elementos léxicos de la L2. Los extranjerismos por su parte, no son posibles sin un conocimiento de la morfología de la L2. Por ello, no es de extrañar, que a mayor dominio de la L2, mayor sea el uso de estas dos últimas EC ([nota 14](#)).

7. Comentarios finales

El presente trabajo ha intentado dar cuenta del ingente volumen de investigación publicado en los últimos cuarenta años sobre la transferencia, tal vez uno de los fenómenos más idiosincrásicos del aprendizaje y uso de una lengua no nativa.

Como afirmábamos en páginas precedentes, a lo largo de este casi medio siglo, la investigación llevada a cabo dentro de un paradigma psicolingüístico ha ido refinando sus planteamientos teóricos y sus instrumentos metodológicos, consiguiendo con ello una profundización en temas tales como las regularidades que gobiernan el proceso, el papel que juega y el valor estratégico que posee la transferencia tanto en el aprendizaje como en el uso de una L2, la diferenciación entre transferencia a nivel de procesos y productos de aprendizaje, y la influencia de las variables internas y externas al sujeto que aprende en lo que respecta al uso cualitativo y cuantitativo de la transferencia y a las posibles manifestaciones que ésta pueda tomar.

Cabe concluir, por tanto, que a nivel teórico son muchas las piezas que han ido encajándose en el puzzle. No obstante, lo expresado en las páginas precedentes también pone de manifiesto que la agenda de los investigadores sigue incluyendo importantes cuestiones que deben abordarse en estudios futuros, y esto tanto en lo que respecta a los temas que aún exigen debate posterior, como a los diseños metodológicos que deben emplearse para abordar dichas cuestiones. Desde mi perspectiva, y teniendo en cuenta la dimensión aplicada de la investigación que se realiza en el

campo de la adquisición de lenguas, tal vez el mayor esfuerzo deba dedicarse a contestar las preguntas aún abiertas en relación tanto a la transferencia de habilidades en situaciones de lenguas en contacto, como al estudio de la transferencia como estrategia de aprendizaje y uso de la lengua. Con ello contribuiríamos no sólo a avanzar en el desarrollo de una teoría explicativa de la transferencia, sino también a contar con datos en los que fundamentar las decisiones que puedan tomarse en el aula a la hora de sacar el máximo provecho de un importantísimo recurso que posee quien se enfrenta a la tarea de aprender y usar una L2: su conocimiento y habilidades lingüísticas y comunicativas previas.

Referencias bibliográficas

- ALDERSON, J. Charles (1984). "Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?" En ALDERSON, Charles y Alexander URQUHART (eds.), *Reading in a foreign language*. Nueva York: Longman, 1-24.
- ARDNT, Valerie (1987). "Six writers in search of texts: A protocol based study of L1 and L2 writing", en *ELT Journal*, 41, 257-267.
- BAILEY, Nathalie, Carolynne MADDEN, y Stephen KRASHEN (1974). "Is there a 'natural sequence' in adult se-

cond language learning?”, en *Language Learning*, 24, 235-243.

BIALYSTOK, Ellen (1983). “Some factors in the selection and implementation of communication strategies”, en FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (eds.), *Strategies in interlanguage communication*. Harlow: Longman, 100-108.

BOSSERS, Bart (1991). “On threshold, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge”, en HULSTIJN, Jan y Johan MATTER (eds.), *Reading in two languages. AILA Review*, 8, 45-60.

BOU, Patricia (1998). “On pragmatic transfer”, en *SELL*, 0, 5-19.

BRAIDI, Susan (1999). *The acquisition of second language syntax*. Londres: Edward Arnold.

CARRELL, Patricia (1991). “Second language reading: Reading ability or language proficiency?”, en *Applied Linguistics*, 12, 159-179.

CHEN, Si-Qing (1990). “A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners”, en *Language Learning*, 40/2, 155-187.

- CHOMSKY, Noam (1959). "A review of Skinner's *Verbal Behaviour*", en *Language*, 35, 26-58.
- COOK, Vivian (1993). *Linguistics and second language acquisition*. Londres: Macmillan.
- CORDER, S. Pit (1967). "The significance of learners' errors", en *IRAL*, 5, 161-169.
- CORDER, S. Pit (1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis", en *IRAL*, 9, 149-159.
- CORDER, S. Pit (1975). "The language of second language learners", en *The Modern Language Journal*, 59/8, 409-413.
- CORDER, S. Pit (1976) "The study of interlanguage", en *Proceedings of the Fourth International Conference of Applied Linguistics*, Vol. 2, Munich: Hochschukverlag.
- CORDER, S. Pit (1992). "A role for the mother tongue", en GASS, Susan y Larry SELINKER (eds.), *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 18-31.
- CUMMING, Alister (1989). "Writing expertise and second language proficiency", en *Language Learning*, 39, 81-141.

CUMMING, Alister (1990). "Metalinguistic and ideational thinking in second language composing", en *Written Communication*, 7/4, 482-511.

CUMMING, Alister, Jacques REBUFFOT y Monica LEDWELL (1989). "Reading and summarizing challenging texts in first and second languages", en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 201-219.

DECHERT, Hans y Manfred RAUPACH (eds.) (1989). *Transfer in language production*. Norwood (NJ): Ablex.

DeKEYSER, Robert (1998). "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar", en DOUGHTY, Catherine y Jessica WILLIAMS (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 42-63.

DÖRNYEI, Zoltán y Mary SCOTT (1997). "Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies", en *Language Learning*, 47/1, 173-210.

DULAY, Heidi y Marina BURT (1974a). "Natural sequences in child second language acquisition", en *Language Learning*, 24, 37-53.

DULAY, Heidi y Marina BURT(1974b). "A new perspective on the creative construction processes in child second language acquisition", en *Language Learning*, 24, 253-278.

DULAY, Heidi, Marina BURT y Stephen KRASHEN (1982), *Language two*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, Rod (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, Rod (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (1983). "Plans and strategies in foreign language communication", en FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (eds.), *Strategies in interlanguage communication*. Harlow: Longman, 20-60.

FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (1986). "Cognitive dimensions of language transfer", en KELLERMAN, Eric y Michael SHARWOOD SMITH (eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 49-65.

FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (1987a). "Perspectives on language transfer", en *Applied Linguistics*, 8/2, 111-136.

FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (eds.) (1987b). *Introspection in second language research*. Clevedon (Avon): Multilingual Matters.

FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (1989). "Transfer in production: Some implications for the Interlanguage Hypothesis", en DECHERT, Hans y Malfred RAUPACH (eds.), *Transfer in language production*. Norwood (NJ): Ablex, 173-193.

FRIEDLANDER, Alexander (1990). "Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language", en KROLL, Barbara (ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-125.

GASS, Susan (1996). "Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer", en RITCHIE, William y Tej BHATIA (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 317-345.

GASS, Susan y Larry SELINKER (1994). *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.

- HAASTRUP, Kirsten y Robert PHILLIPSON (1983). "Achievement strategies in learner/native speaker interaction", en FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (eds.), *Strategies in interlanguage communication*. Harlow: Longman, 140-158.
- HULSTIJN, Jan (1991). "How is reading in a second language related to reading in a first language?", en HULSTIJN, Jan y Johan MATTER (eds.), *Reading in two languages*. *AILA Review*, 8, 5-14.
- HULSTIJN, Jan y Johan MATTER (eds.) (1991). *Reading in two languages*. *AILA Review*, 8.
- JOHNSON, Keith y Helen JOHNSON (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwell.
- JONES, Stan y Jacqueline TETROE (1987). "Composing in a second language", en MATSUHASHI, Ann (ed.), *Writing in real time: Modelling the production processes*. Norwood (NJ): Ablex, 34-57 .
- KASPER, Gabriele (1992). "Pragmatic transfer", en *Second Language Research*, 8/3, 201-231.

- KASPER, Gabriele y Shoshana BLUM-KULKA (1993). *Interlanguage pragmatics*. Nueva York: Oxford University Press.
- KASPER, Gabriele y Eric KELLERMAN (eds.) (1997). *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. Nueva York: Longman.
- KEAN, Mary Louise (1986). "Core issues in transfer", en KELLERMAN, Eric y Michael SHARWOOD SMITH (eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 80-90.
- KELLERMAN, Eric (1977). "Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning", en *Interlanguage Studies Bulletin*, 2/1, 58-146.
- KELLERMAN, Eric (1978). "Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability", en *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.
- KELLERMAN, Eric (1979). "Transfer and non-transfer: Where we are now", en *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 37-57.

KELLERMAN, Eric (1983). "Now you see it, now you don't", en GASS, Susan y Larry SELINKER (eds.), *Language transfer in language learning*, Rowley (Mass.): Newbury House, 112-134.

KELLERMAN, Eric (1984). "The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage", en DAVIES, Allan *et al.* (eds.), *Interlanguage*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 98-112.

KELLERMAN, Eric y Michael SHARWOOD SMITH (eds.) (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

KOBAYASHI, Hiroe y Carol RINNERT (1992). "Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition", en *Language Learning*, 42/2, 183-215.

KODA, Keiko (1994). "Second language reading research: Problems and possibilities", en *Applied Psycholinguistics*, 15, 1-28.

KOHN, K. (1986). "The analysis of transfer", en KELLERMAN, Eric y Michael SHARWOOD SMITH (eds.),

Crosslinguistic influence in second language acquisition.
Oxford: Pergamon, 21-34.

KRAPELS, Alexandra (1990). "An overview of second language writing processes", en KROLL, Barbara (ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 37-56.

KRASHEN, Stephen C., Robin C. SCARCELLA y Michael H. LONG (eds.) (1982). *Child-adult differences in second language acquisition.* Rowley (Mass.): Newbury House.

KRINGS, Hans (1987). "The use of introspection data in translation", en FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (eds.), *Introspection in second language research.* Clevedon: Multilingual Matters, 159-176.

KUBOTA, Ryuko (1998). "An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for Contrastive Rhetoric", en *Journal of Second Language Writing*, 7/1, 69-100.

LADO, Robert (1957). *Linguistics across cultures.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

LEKI, Ilona (2000). "L2 writing: A Commentary", en *Learning and Instruction*, 10/1, 101-105.

LONG, Michael (1990). "Maturational constraints on language development", en *Second Language Acquisition Research*, 12, 251-285.

MANCHÓN, Rosa M. (1980). "El análisis contrastivo: implicaciones pedagógicas", en *Proceedings of the Third Conference of Hispanists in Polytechnics and other Colleges*, 91-105.

MANCHÓN, Rosa M. (1989a). *Aspectos psicolingüísticos del aprendizaje de lenguas: estudio de la transferencia como estrategia de comunicación*. Tesis Doctoral no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.

MANCHÓN, Rosa M. (1989b). "Competencia estratégica y evolución de la interlengua del aprendiz de una L2", en LABRADOR, Tomás *et al.* (eds.), *Adquisición de lenguas: teorías y aplicaciones. Actas del VI Congreso Nacional de AESLA*, 377-388.

MANCHÓN, Rosa M. (1997). "Learners' strategies in L2 composing", en *Communication and Cognition*, 30, 1/2, 91-113.

MANCHÓN, Rosa M. (1998). "Broadening the concept of communication strategies in interlanguage communica-

tion”, en ALCÓN, Eva y Victoria CODINA (eds.), *Current issues in English language methodology*. Castellón: Universidad Jaume I, 101-118.

MANCHON, Rosa M. (1999a). “La investigación sobre la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en una lengua extranjera”, en SALABERRI, Sagrario (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, 439-478.

MANCHON, Rosa M. (1999b). “Problem solving, referential communication and the use of communication strategies in interlanguage production”. Comunicación presentada en el XVII Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada, Universidad de Alcalá de Henares.

MANCHÓN, Rosa M. (2000). “Fostering the autonomous use of communication strategies in the foreign language classroom”, en *Links and Letters*, 7, 13-27.

MANCHÓN, Rosa M., Liz MURPHY y Julio ROCA (1997). “Backward operations in L2 writing: A tentative classification”. En ARCHIBALD, Alisdair y Gaynor JEFFREY (eds.), *Second language acquisition and writing: A multi-*

disciplinary approach. Southampton: The University of Southampton, 36-52.

MANCHÓN, Rosa M., Liz MURPHY y Julio ROCA (1998). *Language ability, writing behaviours and the use of backward operations in L2 writing*. Comunicación presentada en el Congreso Anual de la American Association for Applied Linguistics, Seattle (Washington).

MANCHÓN, Rosa M., Julio ROCA y Liz MURPHY (2000a). "An approximation to the study of backtracking in L2 writing", en *Learning and Instruction*, 10/1, 13-35.

MANCHÓN, Rosa M., Julio ROCA y Liz MURPHY (2000b). *The strategic value of backtracking in L2 writing: An empirical study of English L2 learners at three proficiency levels*. Comunicación presentada en el Congreso Anual de la American Association for Applied Linguistics, Vancouver, Canadá.

McLAUGHLIN, Barry (1987). *Theories of second language learning*. Londres: Edward Arnold.

NEMSER, William (1971). "Approximative systems of foreign language learning", en *IRAL*, 9, 115-123.

- NEWMARK, Leonard y David REIBEL (1968). "Necessity and sufficiency in language learning", en *IRAL*, 6, 145-164.
- ODLIN, Terence (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARIBAKHT, Tahereh (1985). "Strategic competence and language proficiency", en *Applied Linguistics*, 6/2, 132-146.
- PENNINGTON, Martha y Sufumi SO (1993). "Comparing writing process and product across two languages: A study of six Singaporean university student writers", en *Journal of Second Language Writing*, 2, 41-63.
- POULISSE, Nanda (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.
- RAIMES, Ann (1987). "Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers", en *Language Learning*, 37, 439-468.
- RICHARDS, Jack (1974). *Error Analysis*. Londres: Longman
- RINGBOM, Hakan (1983). "On the distinction between item learning vs. system learning and receptive competence

vs. productive competence in relation to the role of the L1 in foreign language learning”, en RINGBOM, Hakan (ed.), *Psycholinguistics and foreign language learning*. Abo: Publications of the Research Institute of the Foundation, 163-173.

RINGBOM, Hakan (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

SAJAVAARA, Kari (1986). “Transfer and second language speech processing”, en KELLERMAN, Eric y Michael SHARWOOD SMITH (eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 66-79.

SASAKI, Miyuki y Keiko HIROSE (1996). “Explanatory variables for EFL students’ expository writing”, en *Language Learning*, 46, 137-174.

SCHACHTER, Jacquelyn (1974). “An error in error analysis”, en *Language Learning*, 24, 205-214.

SCHACHTER, Jacquelyn y William RUTHERFORD (1978). “Discourse function and language transfer”, en *Working Papers on Bilingualism*, 19, 1-12.

SELINKER, Larry (1972). “Interlanguage”, en *IRAL*, 10/3, 209-230.

- SHARWOOD SMITH, Michael (1979). "Strategies, language transfer and the simulation of second language learner's mental operations", en *Language Learning*, 29, 345-361.
- SHARWOOD SMITH, Michael (1994). *Second language learning: Theoretical foundations*. Londres: Longman.
- SHARWOOD SMITH, Michael y Eric KELLERMAN (1986). "Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction", en KELLERMAN, Eric y Michael SHARWOOD SMITH (eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1-9.
- SINGLETON, David. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- SMITH, Veronica (1994). *Thinking in a foreign language: An investigation into essay writing and translation by L2 learners*. Tubinga: Gunter Narr.
- TAYLOR, Barry (1975). "The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL", en *Language Learning*, 25/1, 73-107.
- VAN ELS, Theo *et al.* (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Londres: Edward Arnold.

- WHALEN, Karen y Nathan MÉNARD (1995). "L1 and L2 writer's strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing", en *Language Learning*, 45/3, 381-481.
- WHITE, Lydia (1992). "Universal Grammar: Is it just a new name for old problems", en GASS, Susan y Larry SELINKER (eds.), *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 217-232.
- WODE, Henning. (1986). "Language transfer: A cognitive functional and developmental view", en KELLERMAN, Eric y Michael SHARWOOD SMITH (eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 173-185.
- YARMOHAMMADI, Lotfollah y Shahzad SEIF (1992). "More on communication strategies: Classification, resources, frequency and underlying processes", en *IRAL*, 30/3, 223-232.
- YAU, Margaret (1991). "The role of language factors in second language writing", en MALAVE, Lilliam y Goerges DUQUETTE (eds.), *Language, culture and cognition*. Clevedon: Multilingual Matters, 266-283.

- YULE, George (1997). *Referential communication tasks*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- ZAMEL, Vivian (1983). "The composing processes of advanced ESL students: six case studies", en *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.
- ZOBL, Helmut. (1980a). "Developmental and transfer errors: Their common base and (possibly) different effects on subsequent learning", en *TESOL Quarterly*, 14, 469-482.
- ZOBL, Helmut (1980b). "The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition", en *Language Learning*, 30, 43-58.
- ZOBL, H. (1982). "A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences", en *TESOL Quarterly*, 16, 169-183.
- ZOBL, Helmut (1992). "Prior linguistic knowledge and the conservation of the learning procedure: Grammaticality judgements of unilingual and multilingual learners", en GASS, Susan y Larry SELINKER (eds.), *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 176-196.

Estudios de Lingüística

Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas

1 No entro en el debate sobre la conveniencia de abandonar el término ‘transferencia’ por su asociación con postulados teórico-metodológicos ya superados. Remito al lector interesado al tratamiento del tema en Corder (1992), Ellis (1994, 1997), Sharwood Smith y Kellerman (1986).

2 A menos que explícitamente se afirme lo contrario, en este trabajo se utilizarán indistintamente los términos ‘adquisición’ y ‘aprendizaje’.

3 Gass (1996: 317) ofrece un diferente acercamiento al tema que, creemos, es perfectamente compatible con el aquí presentado. Para la autora, existen cuatro fases en la investigación en el área. En la primera se preconiza que el fenómeno tiene una importancia crucial en el aprendizaje de lenguas. En la segunda, el papel de la transferencia se minimiza. En la tercera, los investigadores se centran en aspectos cualitativos de la influencia de la lengua materna, mientras que en la cuarta, la investigación está guiada por planteamientos teóricos sobre la lengua y la adquisición de lenguas.

4 “The fundamental assumption of this book (is) that individuals tend to transfer the forms and meanings [...] of their native language and culture to the foreign language and culture both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and culture as practiced by natives” (Lado, 1957: 2).

5 “We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be

simpler for him, and those elements that are different will be difficult” (Lado, 1957: 2).

6 En palabras de Corder (1976: 20-21): “The study of [...] interlanguage was motivated by a particular hypothesis about the process of language learning [...]. The hypothesis is that the learner is creating for himself an account of the structural properties of the target language, about its grammar, in other words, on the basis of his interaction with the data he is exposed to. This account, which constitutes a sort of hypothesis about the data, is systematic and coherent and is, so to speak, his ‘personal grammar’ of the data”. Véase también la revisión sobre el tema en McLaughlin (1987).

7 Otros factores que parecían ejercer una influencia eran (i) la edad de los sujetos, (ii) el tipo de contexto (natural o tutorado) analizado y (iii) el tipo de datos objeto de estudio (procedentes de tareas controladas o bien de producción espontánea, o de estudios longitudinales o transversales).

8 También existe todo un volumen de investigación que da cuenta de las regularidades lingüísticas que gobiernan la transferencia, tema que, como se anunció al principio, queda fuera de los límites de este trabajo. Véase Kellerman (1984), Kohn (1986) y Gass (1996).

9 Para estos autores, este término contrasta con “transferencia automática”, concepto que hace referencia a situaciones de producción oral en una L2 en las que la atención de quien emite el mensaje no está focalizada en la planificación del mensaje. En este caso (Faerch y Kasper, 1986: 59), se puede dar transferencia automática bajo dos

condiciones. La primera tiene que ver con casos en los que existe un conflicto entre planes en L1 y L2, y el primero se impone por estar más automatizado. La segunda condición se refiere a la implementación de un plan automatizado en la L1 como respuesta a una determinada clave situacional. Afirman estos autores que esta transferencia automática tiene lugar porque existe una fuerte asociación entre un determinado estímulo y una respuesta lingüística dada.

10 Para una revisión completa sobre las distintas tendencias en la conceptualización de EC, véanse Manchón (1998) y Kasper y Kellerman (1997), especialmente la Introducción y el Capítulo I.

11 La definición de este término que ofrecen Manchón *et al.* (2000a: 14) es la siguiente: “BAKT encompasses those actions performed by the writer in order to take stock of the ideas and constraints of the text produced so far in order to bring them to bear on current needs. These should be understood in a wide sense, ranging from a reconsideration of what one has already written with the aim of getting a mental picture, evaluating or changing it, or else familiarising oneself with the text written thus far as a way of moving forward in the composing process”.

12 Debe aclararse que, con la excepción de Manchón (1989a, 1989b), ningún trabajo ha tenido como principal objetivo el estudio de la transferencia como EC. Por este motivo, el resumen de la investigación que se ofrece se basa en datos parciales de estudios empíricos. Debe aclararse también que el estudio de Poulisse (1990) se ha elegido de entre todos los publicados dentro del llamado ‘Nijmegen Project’ por ser el más ambicioso y detallado.

13 Por razones de espacio sólo se va a dar cuenta de las dos primeras variables señaladas, es decir, distancia entre la L1 y la L2, y nivel de dominio en la L2. La discusión de la tercera variable exigiría un detallado análisis de cuestiones de orden metodológico que ya he avanzado en trabajos anteriores (Manchón, 1999b), y cuyo análisis requiere todo un trabajo monográfico al respecto.

14 La autora también profundiza en las diferencias entre las dos estrategias de extranjerismos y traducciones literales, donde de nuevo se postula una influencia de la variable dominio en la L2. La autora afirma (Manchón, 1989a: 1029): “Dentro de las EC de transferencia interlingüística, la relación con la variable nivel parece estar condicionada por el grado de eficacia comunicativa asignada por el aprendiz a los extranjerismos y a las traducciones literales respectivamente, lo cual deriva de los riesgos implicados en el uso de estas dos estrategias”.